

Спільна діяльність під час вивчення іноземної мови: психологічний аспект

У статті проаналізовано активні, інтенсивні методи навчання, які сприяють розвитку внутрішньої мотивації вивченню іноземної мови студентами вищого навчального закладу. Система навчальних впливів, які запропоновано в статті, доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне komponування навчального змісту, зміну форм проведення занять, а також застосування тренінгових прийомів. Інтенсивні методи навчання іноземної мови є додатковими засобами сприяння особистісному зростанню студентів, підвищення навчальної мотивації, появи прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Ключові слова: оволодіння іноземною мовою, когнітивний стиль особистості, мотивація, особистісне зростання, творчий потенціал, самодетермінація.

В статье проанализированы активные, интенсивные методы обучения, которые способствуют развитию внутренней мотивации изучения иностранного языка студентами высшего учебного заведения. Система обучающих влияний, которые предложены в статье, доказывает эффективность такого обучения, которое предполагает специфическое сочетание обучающего содержания, изменение форм проведения занятий, а также применение тренинговых приемов. Интенсивные методы обучения иностранного языка являются дополнительными способами, которые способствуют личностному росту студентов, повышению обучающей мотивации, возникновению стремления к самопросвещению, усилению самодетерминации и саморегуляции, то есть становлению субъектности.

Ключевые слова: овладение иностранным языком, когнитивный стиль личности, мотивация, личностный рост, творческий потенциал, самодетерминация.

Актуальність. Профільна специфіка вищих технічних навчальних закладів чи факультетів породжує особливі проблеми, головною з яких є падіння їхнього престижу. Водночас цілком очевидно, що потреба суспільства у науково-технічних кадрах не лише велика, а й зростатиме в найближчому майбутньому. Мовний розвиток, що реалізується через оволодіння іноземною мовою, в технічному закладі (чи на факультеті) має не лише велике значення для розширення кругозору й загальної ерудованості студентів, але й великий розвивальний потенціал.

Незважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, слід зазначити, що залишається ще багато актуальних, але нерозв'язаних проблем.

Без перебільшення, чи не найгострішою проблемою всієї педагогіки є проблема так званого середнього учня, “трійчника”. Проблема “середніх” студентів загострюється тим, що насправді їхні трійки зовсім не відбивають ні причин, ані характеру їхнього невстигання, адже саме “трійчники” складають найбільш гетерогенний прошарок, вони занадто різні, щоб цього не враховувати. Єднає їх лише те, що вони займають життєву позицію уникання, але саме це уникання спричинене зовсім різними чинниками. Особливо складною є проблема навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. Якщо у мовному ВНЗ студент має, як правило, відповідні здібності і, що, можливо, важливіше, стійку навчальну мотивацію, породжену професійними намірами, то у немовному вузі, особливо технічному, за даними нашого опитування, студенти й досі вважають іноземну мову непотрібним марнуванням часу. Практичний досвід викладачів свідчить, що студенти, які вчаться “задовільно”, насправді являють собою дуже неоднорідний і нестабільний прошарок, частина якого за сприятливих умов перейде до кращих, а частина, за несприятливих, – до гірших, бо практично всі викладачі вважають, що переважна більшість “трійчників” вчиться гірше своїх можливостей. Основним смислом нашого дослідження було вдосконалення роботи саме із звичайними, пересічними студентами.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю підвищення якості професійної підготовки у ВНЗ, пошуку нових ефективних способів навчання іноземної мови, зважаючи на специфіку ВНЗ, формування у молоді прагнення до самовдосконалення як одного з головних чинників успішної адаптації до реалій життя та подальшої продуктивної професійної діяльності. З огляду на це, перед нами стояло завдання не лише уточнити психолого-педагогічні детермінанти удосконалення процесу оволодіння німецькою мовою, а й віднайти такі прийоми та форми навчання, які підсилили б інтерес до навчання й сприяли становленню студента як справжнього суб'єкта навчання і суб'єкта вибору життєвої позиції.

Метою дослідження було визначення таких активних методів навчання німецької мови, які підвищують навчальну мотивацію студентів технічного ВНЗ, а також сприяють особистісному зростанню студентів.

Відтак **завдання** полягали в організації спільної діяльності студентів, орієнтованої на розподіл ролевих завдань у процесі

міжособистісного спілкування. Спільно розподілена діяльність чинить “зворотний” вплив на особистість через процеси узагальнення, усвідомлення, посилення довільності, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання відповідальності та самоконтролю.

Рівень розробленості проблеми. Якщо стосовно дошкільників і особливо молодших школярів педагогічна психологія нагромадила величезний масив даних у царині оволодіння іноземними мовами, то дослідження чинників успішності навчальної діяльності у ВНЗ є порівняно нечисленними. Переважно це – праці О.Л.Бердичевського, І.М.Бермана, І.М.Васильєвої, Г.І.Китайгородської, Г.І.Кримської, І.О.Зімньої, Н.С.Мудрик, Н.С.Назаренко, Л.А.Онуфрієвої, О.Я.Чепіль та інших. В них показано, що причини невстигання або недостатнього рівня засвоєння іноземної мови у ВНЗ численні й різноманітні, але найважливішими серед них є: різниця в мовних здібностях, здатності до адаптації, комунікабельності, низька мотивація студентів немовного ВНЗ щодо вивчення іноземної мови, особливості взаємин із викладачем та ін.

У конструюванні програми експериментального навчання ми виходили з таких засадничих положень. Більшістю фахівців оволодіння іноземною мовою визначається як формування здатності та вміння мислити й спілкуватися іноземною мовою. Але це означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови елементами іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки і структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, й набуття здатності до “перемикання” мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання іноземної мови, є ніщо інше, як безпосереднє залучення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення.

Специфічним у навчанні іноземної мови є те, що початкове вивчення, зокрема породження висловлювання, набуває самостійного значення, воно важливе як таке. Самоцінне значення має “говоріння”, “промовляння”, “проказування” різних слів, словосполучень, речень; спроба говорити стає на певний час самодостатньою, бо мовленнява діяльність виступає тут у своєму власне психологічно-діяльнісному сенсі, реалізуючи мету розмовляти іноземною. Умовами її досягнення є такі взаємообумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування, необхідною умовою якої виступає, в числі інших, також подолання мовного бар’єра, тобто здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

Вищевказане пов'язано з тим, що оскільки остаточним результатом критерієм опанування іноземної мови є вільне “беззатримне” володіння усним і письмовим мовленням, то погане володіння іноземною мовою породжує специфічну тривогу. Вона породжується усвідомленням недостатності своїх знань для висловлення думки і очікуванням негативної оцінки з боку слухачів. Це великий іспит на стійкість самооцінки, бо зрештою ця тривога може розхитати рівень домагань, знизити впевненість у собі – і, як наслідок, дезорганізувати діяльність за принципом *circulus vitiosus*: що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність і т. д. Тому в багатьох виникає своєрідний “внутрішній опір мові”. У зв'язку із цим великого значення набувають методи та прийоми зняття і зменшення дії, так званих, “мовних бар'єрів”, підвищення психологічної комфортності процесу навчання.

Тому більшість дослідників вважають комунікативні якості такими, що чинять великий, а, інколи, й визначальний вплив на процес і результат оволодіння іноземною мовою. Зокрема, у дослідженні Дж. Корро [7] було показано, що комунікативні риси, зокрема некоммунікбельність, замкнутість та інші емоційні якості (визначені за методикою Кеттелла 16 PF) дуже сильно гальмують оволодіння іноземною мовою як у плані формальної успішності, так і в аспекті якості.

Другий і, на наш погляд, важливіший у теоретичному плані висновок цієї роботи полягає в тому, що успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямій залежності: чим краща успішність, тим вища комунікативність; чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки і, навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до “виснаження” мотивації. Особливого обговорення варта дія такого чинника, як спілкування та спільна (в широкому розумінні) діяльність. Зрозуміло, що комунікативність як особистісна риса і необхідність спілкування є визначальними чинниками в опануванні іноземної мови, оскільки критерієм володіння мовою є високий рівень розвитку мовлення, мовленнєвої діяльності, спілкування. Тому важливим є з'ясування впливу групи і спільної діяльності. Встановлена низка загальнопсихологічних закономірностей впливу групи на різні характеристики індивідуальної діяльності.

Колективна розумова діяльність у більшості випадків дає, так званий, груповий ефект, який виражається у більшому за обсягом та вищому за якість, тобто за рівнем, приріст знань та умінь. Якщо група

є колективом, то саме в ній формуються умови для оптимального режиму розумової діяльності [1]. Позитивний вплив групи на діяльність був предметом багатьох психологічних досліджень. Навчальна діяльність у групі реалізується як постійне спілкування, де відбувається активне особистісне залучення кожного у спільну роботу. Це створює сприятливий соціально-психологічний клімат, так зване, почуття “команди”, якій підвладне те, що не підвладне одному.

Має виняткове значення й те, що спілкування приводить до зближення суб’єктивних шкал оцінювання. Відомі також результати експериментів Б.Ф. Ломова та його співробітників стосовно порівняння продуктивності пригадування індивідуального і в групі: на досить складному матеріалі обсяг дослівного відтворення в групі був більшим, ніж сума обсягів індивідуальних відповідей [5]. Це пояснюється тим, що в ході спілкування формується спільна для партнерів база знань, “спільний фонд пам’яті”, яким користуються всі. Але є також дані про те, що не завжди група справляє позитивний вплив, оскільки спостерігається також тенденція “зниження” сильних членів групи до середніх і факт незалежності продуктивності діяльності від форми роботи. До того ж група підсилює також і емоційні прояви індивідів, зокрема й негативні. Як свідчать дані про “погіршення” мотивації в ході навчання у немовному ВНЗ, до чинників належать і стосунки “викладач – студент”, уміння викладача підтримувати товариські взаємини зі студентами. Особистісні властивості відіграють велику роль у діяльності викладача іноземної мови з огляду на специфіку іноземної мови як навчального предмета, оскільки, будучи засобом спілкування, мова виступає тут, принаймні, у двох аспектах – як мета навчання і як засіб.

Тому специфіка педагогічної діяльності викладача іноземної мови визначається тим, що вона фактично є не просто навчальною, а комунікативно-навчальною. Спеціальним його завданням залишається не лише підтримання добрих стосунків і комфортної атмосфери, а й цілеспрямована організація спілкування. Зокрема, викладач повинен відслідковувати темп мовленнєвої діяльності, оскільки існують великі індивідуальні відмінності й у темпі мовлення рідною мовою; він має вибудовувати діалоги різного темпу, то максимально прискорюючи його і створюючи екстремальні умови, то даючи можливість зупинитись та осмислити почуте й сказане.

Оскільки засвоєння іноземної мови потребує і умінь реального спілкування, значна частина занять була спрямована на подолання власне мовного бар’єра і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а

також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування [6]. Для цього проводилися спеціальні заняття. Спільним у них було те, що змістом цих організаційно різних форм було обговорення певної теми, не пов'язаної змістово з вивченням іноземної мови. Для обговорення обирались справді актуальні для студентського контингенту життєві проблеми (приміром, питання “Як досягти успіху в житті, що для цього потрібно”), які мали провокувати спілкування, суперечку, дискусію.

Крім того, завдання комплексного розвитку всіх рівнів реалізації спілкування досягаються, “по-перше, за умови організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій; при цьому рекомендується організовувати і особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. По-друге, доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співбесідників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. По-третє, можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. По-четверте, виправдане надання своєрідної допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення обстановки дружності та невимушеності” [4, с.165].

Тому навчально-педагогічні впливи повинні були: забезпечити якомога повніше “занурення” студентів у іншомовне середовище, створити умови для тривалого спілкування членів академічної групи, наблизити їхню навчальну діяльність до такої, що засновується на принципах змістового узагальнення. Причому важливо, щоб вільне спілкування спрямовувалося якоюсь злободенною для студентів темою, тобто було предметним, актуальним. І що більше студент спілкується іноземною мовою, то скоріше його внутрішнє іншомовне мовлення перестане гальмуватися рідним, воно скоріше набуде автономності, вийде за рамки примитивного і особистісно незначимого інформаційного обміну.

З цієї метою були використані як навчальні завдання, так і позапрограмні прийоми. Головне смислове навантаження припадало на введення в експериментальне навчання методів активізації іншомовного спілкування в діадах та групі. Зокрема, на заняттях була організована діадична й тріадична взаємодія. Матеріалом для спілкування були окремі теми вже пройдених семінарських занять з інших предметів, але обговорення велося уже німецькою мовою. Причому у випадку діади один студент признавався на роль студента, а другий – викладача. Крім того, використовувались деякі тренінгові прийоми, спрямовані на

підвищення і підтримання мотивації навчальної діяльності та саморозвитку (наприклад, позитивність зворотного зв'язку, так зване вікарне навчання, постійне заохочування активності констатація свого власного прогресу та ін.).

Наприкінці заняття проводилось спільне обговорення того, що відбулося щойно. Важливим моментом роботи було також якомога сильніше сприяння формуванню або виявленню і “тренуванню” елементів теоретичного рівня узагальнення. Аналіз здійснювався у двох напрямках: з погляду рівня володіння німецькою, та з точки зору цікавості, нетривіальності чи, навпаки, універсальності висловлених думок.

В експериментальному навчанні взяли участь 127 студентів з I-II курсів різних факультетів Хмельницького національного університету, які вивчали німецьку мову; з них 84 особи – експериментальна група, 3 – контрольна. Для з'ясування міри ефективності експериментального навчання діагностика змін, що відбулися у ході навчання, здійснювалась за анкетними методиками Дж.Роттера, Г.С.Пригіна та В. Павлова, які фіксують низку ознак, що за їх сукупністю можна цілком обґрунтовано визначати основний “вектор” особистісного зростання.

В ході групової роботи відбувалося взаємне коригування, стимулювання, спільний пошук слів, підказки, висування гіпотез тощо, тобто підвищилася продуктивність і стали більш досконалими процесуальні характеристики діяльності. Є численні дані про вдосконалення елементів як предметної, так і контрольної діяльності у спільній і спільно-розподіленій діяльності, приміром, результати експериментів школи В.В. Давидова і В.В. Рубцова. Підвищення ефективності діяльності досягається шляхом спільної праці, виконуваної за участю індивідуального і “колективного розуму”, з яких перший бере на себе підготовку та зразок матеріалу, другий – його критику, доповнення й узагальнення. Інші дані стосуються фіксації підвищення результатів за рахунок того, що партнери у спілкуванні обмінюються не лише діяльністю, а й мотивами: має місце своєрідна “міграція” мотивів та їх “додавання” [3]: мотив може бути “переданий” іншому, так само відбувається й “зараження” мотивами іншого; так, віддзеркалюючись від різних членів групи, мотиви підсилюють всіх, кого “торкнулися”.

Порівняння результатів експериментальної й контрольної групи відображено у таблиці. Графа “особистісні параметри” означає ознаки психологічних якостей, фіксовані, відповідно, за допомогою таких методик: 1 – запитальника з саморегуляції Г.С. Пригіна, 2 – методики визначення локусу контролю Дж. Роттера, 3 та 4 – здатності до творчості В.В. Павлова.

**Показники особистісного зростання студентів
(до і після експериментального навчання)**

№ з/п	Особистісні параметри		Експериментальна група	Контрольна група
1	Саморегуляція в навчальній діяльності (автономність)	До навчання	10,94	9,86
		Після	13,61	10,51
		Прогрес	0,67	0,65
2	Інтернальність	До навчання	23,88	21,78
		Після	36,67	25,44
		Прогрес	12,38	3,66
3	Готовність до самопізнання	До навчання	4,065	4,23
		Після	6,22	5,16
		Прогрес	21,65	0,93
4	Здатність до саморозвитку	До навчання	4,57	4,52
		Після	6,64	4,63
		Прогрес	2,06	0,11
5	Творчий потенціал	До навчання	36,89	34,25
		Після	50,77	41,57
		Прогрес	15,58	7,32

Різниця середніх показників між експериментальною і контрольною групами значима на рівні $p = 0,005$ та $p = 0,01$. Емпіричні дані, наведені у таблиці, свідчать про корисність проведеного навчання для особистісного зростання студентів, що виявляється у підвищенні показників самодетермінації, зокрема інтернальності, автономності, самостійності у підвищенні готовності до самопізнання, здатності до саморозвитку, усвідомленні себе як творчих особистостей та посиленні навчально-пізнавальної мотивації. Зрештою, формування пізнавальної мотивації є однією із цілей навчання, тоді як її відсутність можна компенсувати великими зусиллями. Крім того, одним із наслідків стійкої пізнавальної мотивації, що супроводиться відповідною пошуковою діяльністю, є підвищення у студента рівня домагань, формування чуття міри зусиль, необхідних для досягнення результату, усвідомлення себе як такого, що керує навчальним процесом, тобто відчуття себе зрештою суб'єктом навчання.

Висновки. Активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприяють розвитку внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Запропонована в роботі система навчальних впливів доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне компонування навчального змісту, заміну форм проведення занять, а також застосування певних, суто тренінгових прийомів. Це підтверджують результати порівняння рівня володіння іноземною

мовою в групі, де здійснювалось експериментальне навчання, і в контрольній групі. Інтенсивні методи навчання іноземної мови у технічному ВНЗ є додатковими засобами сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення само-детермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

Список використаних джерел

1. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. – С. 54-56.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избр. произв. В 6 т. – Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Карпенко Л.А. Активизирующий эффект группы в условиях коллективизирующего обучения /Л.А.Карпенко// Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 66-77.
4. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореза /Г.А.Китайгородская. – Вып. 133. – М., 1979. – С. 127-155.
5. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения /Б.Ф.Ломов// Психол. журн., 1980. – Т. 1. № 5. – С. 23-45.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения /А.К.Маркова. – М.: Педагогика, 1974.
7. Chorro J.L. Personality and academic achievement in statistics // Journ. of Psychology. 1981, Vol. 2. – P. 155-166.

Active, intensive teaching methods which promote the development of internal motivation of foreign language learning by university students are analyzed in the article. The system of training influences proposed in the article proves the effectiveness of such training, which involves a specific layout of educational content, changing of forms of learning and application of training techniques. Intensive methods of teaching foreign languages are additional means of promoting personal growth of students, increasing of educational motivation, the emergence of the desire for self-education, strengthening of self-determination and self-regulation that is the formation of subjectivity.

Keywords: mastering of foreign language, cognitive style of personality, motivation, personality growth, creative potential, self- determination.

Отримано: 23.08.2011